

Katharina RESCH¹, Michelle PROYER, Gertraud KREMSNER & Julia DEMMER (Wien)

Kulturelle und altersbezogene Diversität an Hochschulen durch die Entwicklung von neuen Weiterbildungsprogrammen fördern

Zusammenfassung

Diversität betrifft alle Bereiche des hochschulischen Lebens sowie die Hochschulpolitik, -forschung und -entwicklung. Bisherig wenig Aufmerksamkeit wurde dem Bereich der Studienprogrammentwicklung geschenkt, in dem sich institutionelle und demografische Diversität überlappen (GAISCH & LINDE, 2019) und die Weichen für hochschulische Inklusion und Exklusion bereits in den Zulassungsbedingungen gestellt werden. Der vorliegende Beitrag widmet sich daher den Entstehungsbedingungen und konkreten Auswirkungen der Entwicklung neuer Weiterbildungsprogramme auf kulturelle und altersbezogene Diversität an der Hochschule. Dazu werden zwei Beispiele kürzlich entwickelter Programme an der Universität Wien präsentiert und in ihren Konsequenzen für die hochschulische Inklusion kritisch beleuchtet.

Schlüsselwörter

wissenschaftliche Weiterbildung, Diversität im Hochschulzugang, curriculare Entwicklung, nicht-traditionelle Studierende, Altersdiversität

¹ E-Mail: katharina.resch@univie.ac.at



Promoting cultural and age-related diversity in higher education by developing new curricula

Abstract

Diversity affects all areas of university life, as well as higher education policy, research and development. So far, little attention has been paid to the area of curriculum development – a process in which institutional and demographic diversity overlap (GAISCH & LINDE, 2019), and inclusion and exclusion criteria may already be established in admission requirements. This paper therefore focuses on the conditions for the development of new curricula and their effects on cultural and age-related diversity in higher education. Two examples of recently developed curricula at the University of Vienna are presented in order to critically examine their consequences for inclusion in higher education.

Keywords

continuing education, diversity in accessing higher education, curriculum development, non-traditional students, age diversity

1 Einleitung

Hochschulen erweitern seit einigen Jahren ihren traditionellen Fokus von forschungsbasierten und lehrorientierten Institutionen zu gesellschaftsoffenen Einrichtungen, die sich im Sinne der Third Mission der Gesellschaft öffnen (MAHRL & PAUSITS, 2011). Unter den Überschriften der Expansion und Differenzierung werden verstärkt seit 2015 sozialpolitische Themen wie Bildungsgerechtigkeit, Diversität und Chancengerechtigkeit beim Zugang zu Hochschulen laut (KLAMMER, 2018). Die Ansprache und die Öffnung hin zu nicht-traditionellen Studierendengruppen ist die logische Folge (WOLTER, BANSCHERUS & KAMM, 2016; KLAMMER, 2018): Personen ohne Hochschulreife mit Berufserfahrung, Personen aus sozialen Lebenslagen abseits des ‚klassischen‘ Bildungsbürgertums, Personen mit Migrations- oder Fluchthintergrund und nicht zuletzt sogenannte

„universal learners“ – etwa Menschen, die im Alter an Hochschulbildung teilnehmen – werden zunehmend als Zielgruppen adressiert (LASSNIGG, UNGER, BINDER, TERZIEVA & THALE, 2017).

Hochschulen stehen verstärkt in der gesellschaftlichen Verantwortung, Bildungsmaßnahmen auf der institutionellen Ebene (Mesoebene) zu entwickeln, die auf gesellschaftspolitische Problemlagen reagieren. Hierbei können gerade in der curricularen Entwicklung demografische und institutionelle Diversität überlappend Berücksichtigung finden. Es gilt, Studienprogramme zu entwerfen, die mit spezifischen Zulassungsvoraussetzungen einen Hebel für einen erweiterten Hochschulzugang darstellen können (GAISCH & LINDE, 2019). Beim gleichwertigen Zugang zur Hochschulbildung werden Unterschiede im Zugang zur Hochschule abgebaut und (gleiche) Rechte für nicht-traditionelle Studierendengruppen gewährt bzw. forciert. Nur so lassen sich die Hochschulen „demokratisieren“ (KREKEL, 2018). Die curriculare Entwicklungsarbeit auf der Mesoebene wird dabei als Einflussfaktor für Diversität oft unterschätzt.

Im Zuge curriculärer Entwicklungsprozesse werden Zulassungsvoraussetzungen für neue Studienprogramme als zentrale Hebel für einen diversitätssensiblen Zugang zur Hochschule festgelegt. Durch sie wird reguliert, wie nicht-traditionelle Studierendengruppen Zugang finden. Hier wird kulturelle, soziale und altersbezogene Vielfalt mitbestimmt. Aus diesem Grund befasst sich der Beitrag mit der Entwicklung von neuen Studienprogrammen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und zeigt anhand von zwei Beispielen auf, wie ein diversitätsorientierter Zugang zur Hochschule für 1) geflüchtete Personen und 2) ältere Menschen in der nachberuflichen Phase gelingen kann.

2 Weiterbildungsprogrammen zur Förderung von Diversität entwickeln

Ein Sektor, der für die Entwicklung neuer Studienprogramme profilbildend ist, ist die wissenschaftliche Weiterbildung (PELLERT & CENDON, 2007; WOLTER,

2011). Gerade hier werden nicht-traditionelle Zielgruppen bedient (DGWF, 2017). Die österreichischen Universitäten haben per Universitätsgesetz die Aufgabe, Weiterbildungsprogramme zu entwickeln (vgl. UG 2002 §3, Abs. 5). Der Sektor ist von charakteristischen Merkmalen geprägt; darunter u. a. die Ansprache der Zielgruppe der Hochschulabsolvent*innen mit Berufserfahrung sowie die Möglichkeit, nicht-traditionelle Zielgruppen durch alternative Zulassungsvoraussetzungen zu erreichen (GORNİK, 2018). Durch diverse Formate wissenschaftlicher Weiterbildung (z. B. Masterprogramme, Zertifikatskurse) stellt dieser Sektor einen geeigneten Rahmen für die Förderung von Diversität im Hochschulzugang dar, weil auch kurzfristige Angebote für neue Zielgruppen bereitgestellt und so rasch auf gesellschaftliche Problemlagen reagiert werden kann.

Die Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist weit fortgeschritten (WOLTER, BANSCHERUS & KAMM, 2016), wobei bisher kaum Augenmerk auf akademisch qualifizierte geflüchtete Personen gelegt wurde (ENGEL & WOLTER, 2017). Bis zum Jahr 2015 wurden wenige Anreize für geflüchtete Studierende – auch für jene mit Lehramt – geschaffen, sich hochschulisch zu requalifizieren (RESCH, TERHART, KREMSNER, PELLECH & PROYER, 2019). Im darauffolgenden Diskurs um Diversität und Flucht beschäftigten sich die Universitäten erstmals mit den Weiterbildungsbedürfnissen von Menschen mit Fluchterfahrung und entwickelten neue Programme (LAMBERT, VON BLUMENTHAL & BEIGANG, 2018).

Auch für Menschen in der nachberuflichen Phase, die verstärkt Bildungsmotive aufweisen (KOLLAND & AHMADI, 2010), sind Studienangebote nicht generell verfügbar und zugänglich. Aufgrund des demografischen Wandels und dem weitgehend verbreiteten Verständnis, dass die nachberufliche Phase einen gestaltbaren Lebensabschnitt darstellt (HÖPFLINGER, 2009), haben Hochschulen unterschiedliche öffnende Studienprogramme entwickelt, die auf die Bildungsbedürfnisse älterer Studierender abgestimmt sind.

3 Beispielhafte Programme zur Förderung von Diversität

Als erstes Beispiel dient der Zertifikatskurs „*Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund*“ als bislang einziges hochschulisches Studienangebot für diese Zielgruppe in Österreich. Als zweites Beispiel ziehen wir das Pilotprogramm der Universität Wien – „*Studium Generale*“ – für Personen in der nachberuflichen Lebensphase heran, welches das einzige Senior*innenstudium in Österreich darstellt, in dem Ältere einen akademischen Grad erreichen können. Mithilfe der beiden Beispiele illustrieren wir, wie kulturelle und altersbezogene Diversität curricular gefördert werden kann, wobei wir Fluchthintergrund und Alter als zwei Merkmale eines vielschichtigen und intersektionalen Diversitätskonzepts verstehen und ein breites Verständnis von Kultur als „Vollzug und transformierende Praxis“ vertreten (MOEBIUS, 2009, S. 15).

Als nicht-traditionelle Studierende gelten sowohl Personen in der nachberuflichen Lebensphase als auch Studierende mit Fluchthintergrund, denn mitunter sind in beiden Gruppen die Voraussetzungen für ein reguläres Studium nicht erfüllt. Personen aus der Nachkriegsgeneration hatten oftmals keine Möglichkeit, ein Studium zu absolvieren. Im Fall von (erst kürzlich angekommenen) Personen mit Fluchterfahrung besteht zur Aufnahme eines regulären Studiums zumeist das Problem, dass diese das Studium nur zum Zweck der Nostrifikation aufnehmen *müssen*, weil ihnen bereits erworbene akademische Studien nicht vollständig anerkannt werden. Die Aufnahme eines regulären Studiums geht zudem mit dem Verlust von Sozialleistungen einher (KREMSNER, PROYER & OBERMAYR, 2020). Allerdings konnten für beide Zielgruppen hochschulische Programme geschaffen werden, die gleichzeitig die Anforderungen der demografischen und institutionellen Diversität erfüllen (GAISCH & LINDE, 2019).

3.1 Entwicklung eines Programms für geflüchtete Lehrkräfte

Im Jahr 2016 wurde die partizipative Erarbeitung einer (Re-)Qualifizierungsmaßnahme für geflüchtete Lehrpersonen der Sekundarstufe eingeleitet – denn: Viele konnten trotz hohen Einstellungsbedarfes keine Anstellung finden bzw. waren von De-Qualifizierung betroffen (RESCH, TERHART, KREMSNER, PELLECH & PROYER, 2019). Die bereits vor der Ankunft in Österreich erworbenen Qualifikation sowie die mitunter umfangreich vorhandenen berufspraktischen Erfahrungen galt es in der curricularen Arbeit zu berücksichtigen sowie darauf zu achten, dass Studierende nach dem dreistufigen Aufnahmeverfahren in den Zertifikatskurs durch die Teilnahme keine Sozialleistungen verlieren (KREMSNER, PROYER & OBERMAYR, 2020).

Die Aufnahmevoraussetzungen für den Zertifikatskurs „*Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund*“ setzten sich wie folgt zusammen:

- Abgeschlossenes Bachelorstudium an einer anerkannten in- oder ausländischen Hochschule
- Nachweis eines Studienfaches, das in österreichischen Schulen als Unterrichtsfach geführt wird
- Lehrerfahrung verpflichtend im Sekundar- sowie ggf. im Oberstufenbereich
- Bewertung des Studienabschlusses und der entsprechenden Zuordnung zu einem Fachbereich über ENIC NARIC Austria oder einer vergleichbaren Institution
- Nachweis über Deutschkenntnisse auf dem Niveau B2.2. gemäß dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen
- Nachweis über einen positiven Asylbescheid oder Genehmigung des subsidiären Schutzes.

In der curricularen Entwicklung wurde hier insbesondere darauf geachtet, dass jene Personen in die Maßnahme *inkludiert* werden, die – entsprechend den Zulassungsvoraussetzungen – in weiterer Folge eng am bestehenden österreichischen Schul-

system andocken können. Aufgrund dieser enggefassten Zielgruppendefinition konnten bislang 69 Personen den Zertifikatskurs erfolgreich abschließen.

Die Aufnahmekriterien verweisen aber auch auf die (mitunter massive) *Exklusion* potentieller Interessent*innen, die derzeit nicht am Zertifikatskurs teilnehmen können, weil Ausbildungswege in den Herkunftsländern mitunter anders funktionieren. Einige haben mehrjährige Kollegs besucht und erfüllen die Kriterien für eine Zulassung nicht. Diejenigen, die noch keinen dauerhaften Aufenthaltstitel erhalten haben, sind ebenfalls von der Teilnahme ausgeschlossen. Die potenzielle Größe der Gruppe an Teilnehmenden ist nach wie vor nicht vollständig geklärt, da es bisher keine holistischen Untersuchungen zu den Qualifikationsvoraussetzungen von Personen mit Fluchthintergrund gibt (KREMSNER, PROYER & OBERMAYR, 2020).

3.2 Entwicklung eines Programms für die nachberufliche Lebensphase

Altersheterogenität als ein Merkmal hochschulischer Diversität wird in der Hochschulforschung und -entwicklung kaum diskutiert, mit Ausnahme des Diskurses über Senior*innenstudien (DABO-CRUZ & PAUSL, 2018; FEUSER, MENDEZ-SAHLENDER & STROH, 2019). Bereits in den 1970er Jahren entwickelten Universitäten in Europa Studienangebote für Ältere (FEUSER, MENDEZ-SAHLENDER & STROH, 2019). Seit wenigen Jahren gibt es in Österreich in fast allen Bundeshauptstädten Studienangebote im Alter; in Wien wurde ein solches Angebot allerdings erst 2017/2018 entwickelt und gestartet. Grundsätzlich unterscheiden wir zwei Formen von Studienangeboten: die Gasthörer*innenschaft und eigens entwickelte Studienprogramme für Ältere (sowie Mischformen). Diese unterscheiden sich je nach Standort, Abschlussmöglichkeit und Zulassungsvoraussetzungen.

In bewusster Abgrenzung zu anderen Angeboten für Ältere wurde das interdisziplinäre „*Studium Generale*“, entwickelt, das es ermöglicht, innerhalb von vier Semestern Module in verschiedenen Disziplinen zu belegen und diese zu einem Uni-

versitätslehrgang mit Abschluss als „AkademischeR AbsolventIn“ mit 60 ECTS-Punkten zu bündeln. Die Zulassungsvoraussetzungen hierfür sind der Nachweis der Hochschulreife (Matura) oder mehrjährige Berufserfahrung. Der modulare Aufbau unterstützt die Studierbarkeit in der nachberuflichen Phase.

Um jene Gruppe an älteren Menschen anzusprechen, die aufgrund generationenbedingter oder biografischer Rahmenbedingungen keinen Studienabschluss erwerben konnten, wurde der Universitätslehrgang „*Studium Generale*“ mit Abschluss als „Master of Arts“ mit 90 ECTS-Punkten entwickelt. Hier wird ein akademischer Grad ermöglicht; die Zulassungsvoraussetzungen sind aber strenger geregelt und es muss ein vorangegangenes Studium im Umfang von 180 ECTS-Punkten oder dementsprechende fachliche Eignung für die Erstellung einer Masterarbeit nachgewiesen werden. Um ein stufenweises Vorgehen zu gewährleisten, ist erst nach Absolvierung des vorgelagerten Studienprogramms ein Umstieg bzw. Einstieg in das Masterprogramm möglich.

In der curricularen Entwicklung war außerdem angedacht, dass ältere Studierende einzelne Module auch ohne Matura belegen können. Dies stellte sich jedoch aufgrund des großen Andrangs an älteren Studierenden als hochschulpraktische Herausforderung dar und musste eingestellt werden. Die Öffnung der Hochschule gerade für ältere Personen ohne Matura ist in diesem Schritt nicht vollständig gelungen, d. h. ist *exkludierend*.

Durch die beiden curricular festgelegten Studienoptionen eröffnen sich individuelle Studien- und Lernpfade für diejenigen, die sich Vollzeit dem Studium in der nachberuflichen Phase widmen können, und jenen, für die eine größere Flexibilität des Studienprogramms erforderlich ist. Weiters können jene, die interessengeleitet studieren, und jene, die abschlussorientiert studieren, die ersten Semester gemeinsam verbringen. Die Gruppe der abschlussorientierten Studierenden absolviert im Anschluss dann das stärker wissenschaftsorientierte Masterprogramm. In beiden Studienoptionen ist Berufserfahrung als „Ersatzleistung“ für akademische Qualifikation akzeptiert, was sich förderlich auf die hochschulische *Inklusion* von Menschen in der nachberuflichen Phase auswirkt.

4 Ausblick

Beide Gruppen, sowohl Personen in der nachberuflichen Lebensphase als auch jene mit Fluchthintergrund, sind selten an Hochschulen anzutreffen. Beide Zielgruppen benötigen mitunter flexible Studienangebote, für die gerade die wissenschaftliche Weiterbildung charakteristisch ist. Im Vergleich zu grundständigen Studien haben Weiterbildungsprogramme diese Flexibilität, sowohl in der curricularen Planung der Zulassungsvoraussetzungen als auch in der Öffnung der Zielgruppen. Während in der Weiterbildung bisher häufig die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung diskutiert wurde, ist nun eine erweiterte Debatte über nicht-traditionellen Zielgruppen zu beobachten.

Während im Prozess der curricularen Entwicklung an der inhaltlichen Angemessenheit der Studieninhalte gearbeitet wird (*acceptability*), könnten künftig auch andere Aspekte eines inklusiven Studierens Eingang in die curriculare Entwicklungsarbeit finden – wie etwa die zeitliche Verfügbarkeit von Studienangeboten (*availability*) für Personen, die in Beschäftigung sind oder der räumliche Zugang von Studienangeboten (*access*), etwa für ältere Studierende mit Mobilitätseinschränkungen. Zu den Access-Faktoren sollten – für beide erwähnten Zielgruppen – realistische Wege der Studienfinanzierung sowie Pfade zum Nachholen von Berechtigungen zählen.

Anhand der Beispiele konnte aufgezeigt werden, wie Diversität auf der institutionellen Ebene (Mesoebene) in der wissenschaftlichen Weiterbildung gefördert werden kann, allerdings gibt es mehr offene Fragen als erprobte Lösungsansätze. In Zukunft sind weitere hochschulische Entwicklungsprozesse vonnöten, um die erwähnten Zielgruppen aufzunehmen, aber auch, um diese nachhaltig zu erweitern – etwa um Elementarpädagog*innen mit Fluchthintergrund. Grundsätzlich sollte dies mit einer grundsätzlichen Aufwertung des Stellenwerts der wissenschaftlichen Weiterbildung einhergehen.

5 Literaturverzeichnis

Dabo-Cruz, S. & Pauls, K. (2018). 30 Jahre Senior*innenstudium – eine kritische Zwischenbilanz. In R. Schramek, C. Kricheldorf, B. Schmidt-Hertha & J. Steinfort-Diedenhofen (Hrsg.), *Alter(n) – Lernen – Bildung* (S. 175-186). Stuttgart: Kohlhammer.

Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) (2017). Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In B. Horr & W. Jutte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen* (S. 255-262). Bielefeld: wbv.

Engel, O. & Wolter, A. (2017). Flüchtlinge als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung? In. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2017(1), 63-74.

Feuser, F., Mendez-Sahlender, C. R. & Stroh, C. (2019). *Diversität an Hochschulen. Unterschiedlichkeit als Herausforderung und Chance*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Gornik, E. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung – ein unterschätztes Element zur Profilbildung österreichischer Universitäten?! *ZFHE* 13(3), 71-87, <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-03/05>

Höpfinger, F. (2009). Sozialgerontologie: Alter im gesellschaftlichen Wandel und neue soziale Normvorstellungen zu späteren Lebensjahren. In T. Klie, M. Kumlehn & R. Kunz (2009), *Praktische Theologie des Alterns* (S. 55-73). Berlin: Walter de Gruyter.

Klammer, U. (2018). Soziale Durchlässigkeit an Hochschulen. Erleiden? Fordern? Gestalten! In N. Tomaschek & K. Resch (Hrsg.), *Die Lifelong Learning Universität der Zukunft. Institutionelle Standpunkte aus der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 205-225). Münster, Waxmann Verlag.

Kolland, F. & Ahmadi, P. (2010). *Bildung und aktives Altern: Bewegung im Ruhestand*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Kreamsner, G., Proyer, M. & Obermayr, T. (2020). Die Ausgangslage und die Einrichtung des Zertifikatskurses ‚Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund‘. In G. Kreamsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 17-45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Krekel, H. (2018). Beratung im Diversity-Kontext an Hochschulen. In *ZFHE* 13(3), 131-144. DOI: 10.3217/zfhe-13-03/08

Lambert, L., J. von Blumenthal & Beigang, S. (2018). *Flucht und Bildung: Hochschulen*. Research Papier 8b Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer‘. Osnabrück, Bonn: IMIS, BICC. <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2018/04/SoR-08-HS-04-2018.pdf>, Stand vom 6. Juli 2018.

Lassnigg, L., Unger, M., Binder, D., Terzieva, B. & Thale, B. (2017). *Vielfältige Exzellenz. Fallstudien exzellenter Universitäten*. Wien: Institut für Höhere Studien.

Mahl, M. & Pausits, A. (2011). Third Mission Indicators for New Ranking Methodologies. *Evaluation in Higher Education*, 4(1), 43-65.

Moebius, S. (2009). *Kultur*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Pellert, A. & Cendon, E. (2007). Länderstudie Österreich. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisationen und Angebotsformen* (S. 273-312). Münster: Waxmann.

Resch, K., Terhart, H., Kreamsner, G., Pellech, C. & Proyer, M. (2019). Ambivalenzen der Anerkennung beruflicher Qualifikationen von international ausgebildeten Lehrkräften mit Fluchterfahrung in Österreich unter besonderer Berücksichtigung europaweiter Entwicklungen. *SWS-Rundschau*, 3-2019, 255-274.

Resch, K., Kreamsner, G., Proyer, M., Pellech, C., Studener-Kuras, R. & Biewer, G. (2019). Arbeitsmarktintegration von geflüchteten Lehrkräften am Beispiel eines Zertifikatskurses der Universität Wien. In B. Blättel-Mink, T. Noack, C. Onnen & R. Stein-Redent (Hrsg.), *Flüchtigkeiten – Sozialwissenschaftliche Debatten. 2. Band der Schriftenreihe „Sozialwissenschaften und Berufspraxis“* (S. 176-190). Wiesbaden: VS Springer.

Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33, 8-35.

Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Münster: Waxmann Verlag.

Autor*innen



Dr. Katharina RESCH || Universität Wien, Zentrum für
Lehrer*innenbildung || Porzellangasse 4, A-1090 Wien

www.univie.ac.at

katharina.resch@univie.ac.at



Ass. Prof.in Dr.in Michelle PROYER || Universität Wien,
Zentrum für Lehrer*innenbildung / Institut für Bildungswissen-
schaft || Porzellangasse 4, A-1090 Wien

www.univie.ac.at

michelle.proyer@univie.ac.at



Dr. Gertraud KREAMSNER || Universität Wien, Zentrum für
Lehrer*innenbildung || Porzellangasse 4, T-1090 Wien bzw.
Universität Leipzig, Institut für Förderpädagogik ||
Marschnerstrasse 29e, D-04109 Leipzig

www.univie.ac.at

gertraud.kreamsner@univie.ac.at, gertraud.kreamsner@uni-leipzig.de



Mag. Julia DEMMER || Universität Wien, Institut für Bildungs-
wissenschaft || Sensengasse 3a, A-1090 Wien

www.univie.ac.at

julia.demmer@univie.ac.at